

Magazin**Notizen****Reform der Sprache?**

Christian Stetter

Dank an die Kritiker der Rechtschreibreform!

Wolfgang Menzel

Rechtschreibung zwischen Grundwortschatz und Duden

Läßt sich ein Fundamentum abgrenzen?

Gerhard Augst

Rezension

Bernhard Asmuth rezensiert Otto Ludwig: Der Schulaufsatz

Kurz-Rezensionen**Basisartikel****Literaturunterricht und moralische Entwicklung**

Kaspar H. Spinner

Herausgeber des Thementeils:
Kaspar H. Spinner**Modelle**

1.-2. Schuljahr	Menschen brauchen Menschen Kaspar H. Spinner	20
3.-5. Schuljahr	Kalle und die Gerechtigkeit Kaspar H. Spinner	24
5.-7. Schuljahr	Moralisches Urteil im Medium szenischer Darstellung Ursula Wölfels „Lügen“ im Unterricht Claudia Lingens/Peter Miskiewicz	27
Sekundarstufe I	„Ich habe kein Rückgrat zum Zerschlagen“ Zum Verhältnis von Moral und Haltung in Brechts Keuner Geschichten Peter Bekes/Johannes Vittinghoff	34
9.-11. Schuljahr	Zwischen Egoismus und Empathie Moralische Grundentscheidungen in Susan E. Hintons Jugendroman „Jetzt und hier“ Helmut Karg	38
Ab 10. Schuljahr	„...über den Menschen schreiben. Nichts beschönigen.“ „Ein Spessart-Dorf“ und „Die Tat“ von Wolfdietrich Schnurre Karin Bark	43
10. Schuljahr/ Sekundarstufe II	Pest über Theben oder – Die kranke Polis: König Ödipus als Politiker Elisabeth Katharina Paefgen	50
Sekundarstufe II	Produktionsaufgaben bei der Romanbehandlung Am Beispiel von Anna Seghers „Das siebte Kreuz“ Kaspar H. Spinner	57

Zu diesem Heft

Bei einem Thema wie „Literatur und Moral“ ist schnell von hehren Zielen und hohen Idealen die Rede, von Gesinnungs- und Charakterbildung, von Tugenden und Sitten, von Regeln und Instanzen. Diese Ansätze haben Tradition in der Geschichte der Pädagogik wie der des Deutschunterrichts. Aus ihnen folgte die Zurichtung literarischer Texte zum Zwecke moralischer Erziehung und die Ausrichtung der Schüler auf normative Maßstäbe. Ein eigenes Urteil war bei diesem stringenten Hinarbeiten auf die moralische Norm als Lernziel nicht möglich. Aber weder erhobene Zeigefinger noch übernommene Ansichten schaffen Einsichten. Erziehung und Unterricht, die die freie Gewissensentscheidung von Schülern anstreben, müssen im Lernprozeß selbst die Freiheit des Denkens und Selbständigkeit ermöglichen. Sie müssen Schülerinnen und Schülern helfen, Widersprüche wahrzunehmen und damit zusammenhängenden Verunsicherungen nicht auszuweichen, sondern sie auszuhalten.

Literarische Texte thematisieren solche Widersprüche, sie führen ihre Figuren in Konfliktsituationen und lassen sie dort handeln. Den Lesern ermöglichen sie durch Perspektivübernahme und Empathie eine intensive emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit den Figuren, deren Verhalten und Entscheidungen. Durch Lektüre, Schreibaufgaben und Gespräche mit Mitschülern können so moralische Konflikte differenzierter durchlebt und erfahren werden, Handlungsmöglichkeiten erprobt und Entscheidungen reflektiert und bewertet werden. Gerade im Wechselspiel von Empathie, Perspektivübernahme und Argumentation liegen die besonderen Möglichkeiten des Literaturunterrichts für die moralische Erziehung. Natürlich liegt bei einem solchen Vorgehen ein besonderes Augenmerk auf der Textauswahl, ihrer Angemessenheit für das Alter und die Stufe der moralischen Entwicklung der Kinder. K. H. Spinner orientiert sich am Kohlbergschen Modell der moralischen Entwicklung. Es gibt für ihn die Richtung an, in die es die moralische Argumentationsfähigkeit von Schülern zu entwickeln gilt. Als Materialien haben wir Texte für den Unterricht von H. Manz, J. Guggenmos, C. Nöstlinger, P. Härtling, U. Wölfel, S. E. Hinton, B. Brecht, W. Schnurre, Sophokles, F. Fühmann, M. Kundera und A. Seghers ausgewählt.

Im Magazin nehmen wir die Diskussion um die Rechtschreibreform noch einmal auf: C. Stetter zeigt die Mängel des Reformkonzepts von allen, die sich an der Diskussion beteiligt haben, wohl am deutlichsten auf. W. Menzel dankt Kritikern der Rechtschreibreform mit einer Glosse für ihre unfreiwillig gelieferten Argumente für die Reform. G. Augst stellt den Vorschlag, eine lernbare Menge von Rechtschreibregeln und Ausnahmen (ein Fundamentum) für die 10. Klasse abzugrenzen, zur Diskussion.

Redaktion PRAXIS DEUTSCH



PRAXIS DEUTSCH wird herausgegeben vom Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Jürgen Baumann, Klaus Gerth, Gerhard Haas, Hans Kügler, Otto Ludwig, Wolfgang Menzel, Henning Rischbieter, Kaspar H. Spinner und Gerhard Voigt. Redaktion: Uwe Brinkmann (verantwortl.); Titel: Rolf Müller; Verkaufs- und Anzeigenleitung: Bernd Schrader; Anzeigenabwicklung: Telefon (0511) 4 00 04-50. Anzeigenpreisliste Nr. 9 vom 1. 1. 1988. Vertrieb und Abonnement: Telefon (0511) 4 00 04-12.

Verlag: Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co. KG., Postfach 10 01 50, 3016 Seelze 6, Telefon (0511) 4 00 04-0, Telex: 0922923.

Redaktionssekretariat: Renate Hartmann, Tel. (0511) 4 00 04-33 und -27. Das Jahresabonnement für PRAXIS DEUTSCH besteht aus 6 Einzelheften und einem Jahresheft. Der Einzelheftbezugspreis im Abonnement beträgt DM 9,90, Jahresheft DM 18,40, ges. Inland DM 77,80, Ausland DM 79,60. Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Die Mindestbestelldauer des Abonnements beträgt 1 Jahr. Es läuft weiter, wenn nicht 6 Wochen vor dem berechneten Zeitraum gekündigt wird. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Abo-Nummer (steht auf der Rechnung). PRAXIS DEUTSCH ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in Österreich durch ÖBV Klett Cotta, Hohenstauffengasse 5, A-1010 Wien. Auslieferung in der Schweiz durch Bücher Balmer, Neugasse 12, CH-6301 Zug. Weiteres Ausland auf Anfrage. © Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden. Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ und im Börsenverein des Deutschen Buchhandels. ISSN 0341-5279.

ISBN 3-617-02095-x. Herstellung: PädagogikaZenrale, Druck: Druckerei Schröder, Seelze.

Literaturunterricht und moralische Entwicklung

Ein Blick zurück

Literaturunterricht und Moral: das ist, wenn man die Geschichte des Deutschunterrichts zurückverfolgt, die Geschichte einer unseligen Allianz. Als in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der muttersprachliche Unterricht zentrales Fach in der Schule zu werden begann, stand der Anspruch, daß der Deutschlehrer zugleich Sittenlehrer sein solle, deutlich im Vordergrund. Die Tugendlehre trat so im bürgerlichen Zeitalter an die Stelle der hergebrachten religiösen Erziehung. Es war ein durchaus aufklärerischer Impuls, der dabei wirksam war. „Ich lebe unter Landleuten; mich jammert des Volkes; neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der schweren Last ihrer Vorurteile gedrückt“, schrieb Friedrich Eberhard von Rochow 1772 im Vorwort zu seinem *Versuch eines Schulbuchs*, dem Vorläufer seines berühmten *Kinderfreundes*¹⁾. Man vernachlässige, so führte er weiter aus, die Erziehung, und deshalb bleibe „das Landvolk unfähig, einen moralischen Vortrag zu verstehen, gegebene Regeln anzuwenden, begangene Fehler zur Besserung zu nutzen“, bleibe „sinnlich, d. i. nicht viel besser als tierisch und fühllos für jede Art moralischer Glückseligkeit“. Mit den Lesebüchern, die Rochow und andere in jenen Jahren herausgaben, sollten Tugend und Klugheit der Mitglieder aller Stände gefördert werden. Der Beschäftigung mit erzählenden Texten wurde dabei die größte Bedeutung zugemessen. „Die moralischen Regeln, wenn sie nicht durch Erzählung bestätigt werden, beschäftigen nur den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft“, sagte Johannes Bernhard Basedow 1770²⁾. Nur durch die „hinzugesetzten Umstände“, wie man sie in erzählten Geschichten findet, würden die Regeln „in den Seelen wirksam“. Bis in unser Jahrhundert hinein haben die moralischen Geschichten, wie sie die philanthropische Aufklärungspädagogik entwickelt hat, die Lesebücher gefüllt. Und noch in den fünfziger und sechziger Jahren sind Werterziehung, Idealbildung, Lebenshilfe für viele Literaturdidaktiker die



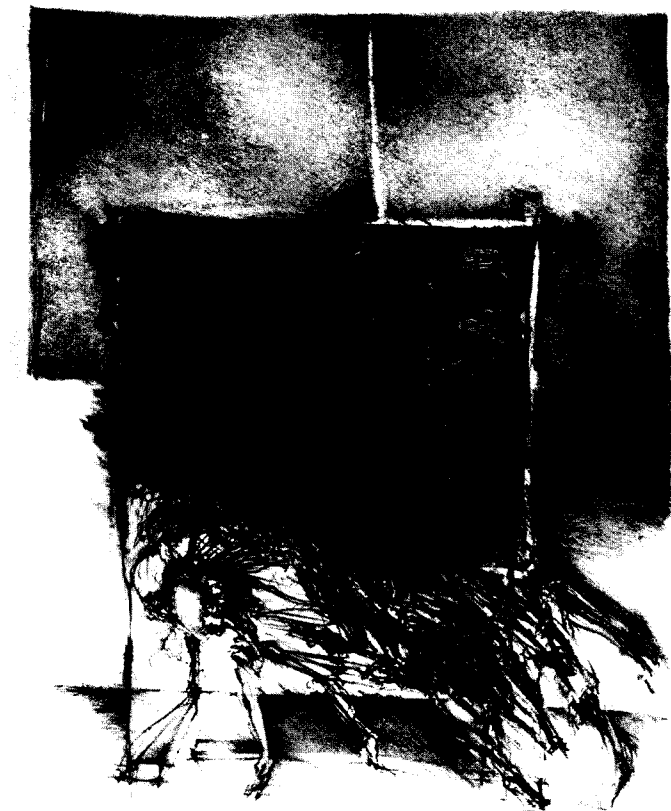
G. Piepenhagen,
Kreidezeichnung
auf Papier

Leitbegriffe. Man müsse, so Helmich in Beinlichs 1961 erstmals erschienenem und immer wieder neu aufgelegtem *Handbuch des Deutschunterrichts*, bei der Auswahl der Literatur prüfen, „ob sich Bindungen, Werte und Glaubensgehalte ausmachen

türe verpflichtet sah. Die Zulassungspraxis von Lesebüchern in vielen Bundesländern legt auch heute noch beredtes Zeugnis davon ab. So ist der Literatur durch ihre nun schon zweihundert Jahre dauernde Einbindung in einen erziehenden Deutschunter-

richt ein höchst zweifelhafter Dienst erwiesen worden. Vielleicht, so möchte man fast folgern, taugt Literatur überhaupt nicht für Erziehungsprozesse. Denn beim Lesen von Büchern macht ja nicht selten die Lust am Verbotenen, das Mitleiden mit denen, die an moralischen Normen der Gesellschaft zerbrechen, die solidarische Empörung gegen bestehende Ordnungen den eigentlichen Reiz aus. Wenn Rochow die moralischen Erzählungen einsetzte, um die Landbevölkerung aus ihrem „sinnlichen“ Zustand zu befreien und „verständlich“ zu machen, so zeigte sich schon da die ganze Ambivalenz der wohlmeinenden Literaturpädagogik: Was Erhebung über den Zustand der Tierheit ist, bedeutet zugleich

vermeidet sie die Auseinandersetzung mit der moralischen Dimension, weil die inhaltlichen Aspekte von Texten zurücktreten (es geht vielmehr darum, z. B. die Strukturmerkmale von Fabeln oder von Kurzgeschichten u. ä. zu bestimmen). Die kritische Literaturdidaktik dagegen hat sich zum Ziel gesetzt, die gesinnungsbildenden Aspekte literarischer Texte zu entlarven, – wobei sie dies allerdings oft mit der Intention politisch-weltanschaulicher Beeinflussung tat. Es ist zweifellos wichtig gewesen, daß mit dem sachstrukturellen und dem kritischen Ansatz der langen Tradition der moralisierenden Lebenshilfe-Didaktik zwei Gegenpositionen gegenübergestellt wurden, dennoch meine ich, daß die Frage nach der moralischen Dimension im Deutschunterricht in diesen Positionen mehr verdrängt als gelöst worden ist. Im sachstrukturellen Ansatz wird die Auseinandersetzung mit der moralischen Dimension durch ein Zurückstellen von Inhalt und Botschaft literarischer Texte erkauft, in der kritischen Didaktik sind, wenn auch oft uneingestanden, deutliche Wertentscheidungen die Folie für die ideologiekritischen Wertungen. Zwar ist es mehr als verständlich, wenn vor dem Hintergrund der Geschichte des Literaturunterrichts bei Unterrichtenden ein Bedürfnis da ist, wertfrei mit literarischen Texten umzugehen. Aber man kann die Augen nicht davor verschließen, daß Literatur den Leser immer wieder in eine Auseinandersetzung mit moralischen Fragen verwickelt – wer den *Faust*, die *Iphigenie*, den *Michael Kohlhaas*, den *Woyzeck*, den *Kaukasischen Kreidekreis*, den *Besuch der alten Dame* oder auch ein Märchen liest, sieht sich mit moralischen Problemen konfrontiert. Man wird kaum daran zweifeln, daß die Beschäftigung mit solchen Texten einen Einfluß auf die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben kann. Mit der Frage nach der moralischen Dimension, die wir in diesem PRAXIS-DEUTSCH-Heft stellen, tragen wir deshalb nicht etwas an den Literaturunterricht heran, was ihm eigentlich fremd ist, sondern versuchen Rechenschaft davon abzulegen, was in literarischer Erziehung geschieht und geschehen kann und soll.



Literatur und Kunst verwickeln in Auseinandersetzungen mit moralischen Fragen – G. Piepenhagen, *Fliehender Tod*

lassen, die für Menschen unseres Kulturkreises gültig sein können“ und „ob diese Wertbestände in den Haltungen der Kunstwerke bejaht oder verneint werden“³⁾.

Nun wird man nicht abstreiten wollen, daß Literatur in ihrer Geschichte immer wieder der Wertevermittlung gedient hat. Aber gerade in jener Zeit, in der die aufklärerische, philanthropische Literaturpädagogik den schulischen Literaturunterricht formte, löste sich die bedeutende Literatur vom Auftrag, vorbildliches Verhalten aufzuzeigen. Kein Text zeigt das so deutlich wie Goethes *Werther*, der – wie konnte es anders sein – von vielen aufklärerischen, literaturpädagogisch verantwortlich denkenden Zeitgenossen heftig kritisiert und verkannt wurde. Von Anfang an ist es das Schicksal des moralisierenden Literaturunterrichts gewesen, daß er gegenüber der irritierenden Herausforderung literarischer Erfahrung versagte und sich zu einem Kampf gegen vermeintlich gefährliche, wertzersetzende, die Sinnlichkeit aufreizende, nur dem Vergnügen dienende Lek-

Zählung der Sinnlichkeit. Die versprochene Emanzipation durch die Vernunft erfolgt auf Kosten einer Unterdrückung ungezügelter Lust und Faszination. Literatur aber ist, wo sie nicht schulisch domestiziert wird, oft gerade ein Sprachrohr der verdrängten, uneingestandenen, verpönten Bedürfnisse.

Gegenpositionen zum Gesinnungsunterricht

Die moralische Lebenshilfe-Didaktik, die in mancherlei Formen bis heute weiterlebt, ist allerdings seit den sechziger Jahren auch einer heftigen Kritik unterzogen worden. Vor allem die ideologiekritische Aufarbeitung der auf völkische Charakterbildung hinzielenden nationalsozialistischen Literaturpädagogik hat nacheinander zu einem sachstrukturell orientierten und einem kritischen Ansatz der Literaturdidaktik geführt. Indem die sachstrukturell orientierte Literaturdidaktik die „Einführung in die hochdifferenzierte Welt der literarischen Formen“ (Johann Bauer)⁴⁾ zu ihrem Hauptziel erklärt,

Die kognitionspsychologische Theorie des moralischen Urteils

Eine Neudefinition der moralischen Dimension im Unterricht verspricht heute der kognitionspsychologische Ansatz der pädagogischen Psychologie. Ausgehend von John Dewey und Jean Piaget hat der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg in den vergangenen drei Jahrzehnten ein Entwicklungsmodell des moralischen Urteils aufgestellt, das inzwischen auch in der deutschen Erziehungswissenschaft in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und

insbesondere durch Jürgen Habermas in die moral-philosophische Diskussion eingeführt worden ist. Nach der kognitionspsychologischen Auffassung von Dewey, Piaget und Kohlberg gibt es bei den Heranwachsenden eine bestimmte Stufenfolge der Art und Weise, wie mit moralischen Problemen umgegangen wird. Dabei unterscheidet man drei Hauptebenen, nämlich die präkonventionelle, die konventionelle und die postkonventionelle. Kohlberg hat diese Ebenen jeweils noch in zwei Stufen untergliedert, so daß er zu dem sechstufigen Modell kommt, das im Kasten (rechts) wiedergegeben ist. Auf der präkonventionellen Ebene kann man noch nicht im eigentlichen Sinne von moralischem Bewußtsein sprechen; denn die Beurteilung nach gut und böse bzw. richtig und falsch richtet sich nach den Folgen, die eine Entscheidung für das Subjekt hat. Gut und richtig ist danach z. B. ein Verhalten, mit dem man Bestrafung vermeiden kann. Auf der Ebene der konventionellen Moral besteht dagegen ein Bewußtsein davon, daß das Verhalten nicht nur im Hinblick auf die Folgen abzustimmen ist, sondern daß es situationsunabhängige Leitbilder und Normen gibt, an die man sich zu halten hat. Auf der postkonventionellen Ebene dann folgt der moralisch Urteilende nicht mehr nur den gegebenen moralischen Regeln, sondern weiß, daß diese Regeln sozial ausgehandelt werden und (auf Stufe 6 nach Kohlberg) daß hinter den gegebenen Normen ethische Prinzipien wie der Anspruch auf Gerechtigkeit oder das Recht auf Unversehrtheit des menschlichen Lebens stehen, für die man sich mit seinem Gewissen entscheidet.

Kohlberg und seine Schüler gehen in ihren empirischen Forschungen zu den moralischen Entwicklungsstufen so vor, daß sie den Probanden moralische Dilemmata vorlegen und zur Stellungnahme auffordern. Am bekanntesten ist das Heinz-Dilemma: Es geht in ihm um die Frage, ob ein Mann namens Heinz bei einem Apotheker einbrechen soll, um sich ein von diesem entwickeltes Medikament zu beschaffen, das seiner todkranken Frau helfen kann, das er aber wegen überzogener finanzieller Forderungen des Apothekers nicht bezahlen kann. Kohlberg interessiert sich nun nicht für das Ergebnis, zu dem die Probanden kommen, sondern für die Art und Weise, wie sie ihre Lösung begründen. Das kognitivistische Interesse richtet sich also nicht auf den Inhalt moralischer Wertvorstellungen, sondern auf die Denkstrukturen. Kohlberg geht davon aus, daß die Moralstufen eindeutig empirisch belegt und in allen Gesellschaften nachweisbar seien (wobei nicht alle Gesellschaften, geschweige denn alle Menschen, bis zu den obersten Stufen gelangen). Bei näherem Hinsehen ergibt sich allerdings eine ganze Reihe von Proble-

Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg	
Vormoralische Ebene	Das Urteil „gut“ oder „böse“ hängt noch nicht von Autoritäten, Regeln oder Gewissensentscheidung ab. Gut ist, was Spaß macht oder spannend ist.
Präkonventionelle Ebene Was gut oder böse ist, bestimmt sich von den Folgen her, die eine Handlung für das Individuum hat.	Stufe 1: <i>Orientierung an Bestrafung und Gehorsam</i> Als richtig erscheint ein Verhalten, das der Vermeidung von Strafe dient. Unterordnung unter Macht gilt als Wert an sich.
	Stufe 2: <i>Instrumentell-relativistische Orientierung</i> Richtig ist eine Handlung, wenn sie Bedürfnisse befriedigt. Dabei werden auch zwischenmenschliche Beziehungen im Sinne von Gegenseitigkeit, Fairneß, gleicher Teilhabe in Rechnung gestellt. Es geht aber weniger um Gerechtigkeit als um Tauschmoral im Sinne von „Wie du mir, so ich dir“.
Konventionelle Ebene Auf dieser Ebene gilt es als selbstverständlich, daß die Erwartungen und Normen der gesellschaftlichen Gruppe, der man zugehört, erfüllt werden müssen.	Stufe 3: <i>„Guter Junge/nettes Mädchen“-Modell</i> Richtig ist, was Zustimmung findet, wobei die Vorstellungen vom erwarteten Verhalten noch recht stereotyp sind
	Stufe 4: <i>Orientierung an Gesetz und Ordnung</i> Soziale Ordnung, Wohlfahrt der Gesellschaft und Gesetze bilden den Orientierungsrahmen. Richtiges Verhalten heißt, seine Pflicht zu tun und für die gegebene soziale Ordnung um ihrer selbst willen einzutreten.
Postkonventionelle Ebene (auch autonome oder prinzipiengeleitete Ebene genannt) Es wird der Anspruch erhoben, moralische Werte und Prinzipien unabhängig von bestehenden Autoritäten und Konventionen zu definieren.	Stufe 5: <i>Orientierung an sozialen Vereinbarungen</i> Es besteht ein Bewußtsein, daß persönliche Werthaltungen relativ sind und daß es deshalb darauf ankommt, Konsens und Übereinkunft zu finden. Gesetze sind zu respektieren, können aber (anders als auf Stufe 4) auch revidiert werden; im nicht gesetzlich festgelegten Bereich spielen Verträge und Übereinkunft die entscheidende Rolle.
	Stufe 6: <i>Orientierung an allgemeingültigen ethischen Prinzipien</i> Richtiges Verhalten basiert auf der bewußten, selbst verantworteten Gewissensentscheidung für grundlegende Prinzipien wie Gerechtigkeit, Respekt vor der Würde des Menschen u. ä. Spezielle Gesetze sind an diesen Prinzipien zu messen.

Zusammenfassende Darstellung nach Aufsätzen von Kohlberg in Lind/Raschert (Hrsg.) 1987, Mauermann/Weber (Hrsg.) 1978, Mosher (Hrsg.) 1980, Portelle (Hrsg.) 1978 (s. Literaturhinweise)

men, die von Kritikern hervorgehoben worden sind und die z. T. auch von Kohlberg nicht verschwiegen werden. So hat er sich z. B. veranlaßt gesehen, noch eine Stufe 4 1/2 einzuführen, mit der eine relativistische Einstellung bezeichnet wird, die gerade Lehrenden oft begegnet: Jugendliche, die jede Moral für relativ halten, die sich also von der Normorientierung gelöst, aber noch nicht zu prinzipiengeleiteten Gewissensentscheidungen gefunden haben, wären hier einzuordnen. Da die relativistische Position aber auch auf höchstem Niveau von bestimmten moralphilosophischen Richtungen (z. B. Karl Raimund Popper) vertreten wird, ist auch diskutiert worden,

ob u. U. eine relativistische Stufe 7 eingeführt werden müßte.⁵⁾ In neueren Publikationen spekuliert Kohlberg selbst auf eine Stufe 7, mit der eine religiöse, kosmische Perspektive bezeichnet werden soll; andererseits erklärt er, daß Stufe 6 empirisch noch gar nicht eindeutig habe nachgewiesen werden können. Man sollte sein Modell also nicht überbewerten. Es zeigt auf der Grundlage der aufklärerisch-abendländischen, demokratischen Tradition, zu der sich Kohlberg explizit bekennt, nur die Richtung an, in der es die moralische Argumentationsfähigkeit der Heranwachsenden zu entwickeln gilt.

Das pädagogische Konzept des kognitivistischen Ansatzes

Im Piaget-Kohlberg'schen Ansatz steckt nun, und das macht ihn für die Didaktik so interessant, auch ein pädagogisches Konzept. Nach kognitivistischer Auffassung entwickelt sich ein Individuum durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt. Ein indoktrinierendes Lehren oder eine Verhaltenskonditionierung widersprechen einem solchen Entwicklungsprozeß. In der moralischen Erziehung kann es deshalb nach kognitivistischer Auffassung nicht darum gehen, Werte zu vermitteln, moralische Lehrsätze beizubringen oder richtiges Verhalten anzutrainieren. Vielmehr gilt es, die Heranwachsenden mit Problemsituationen zu konfrontieren und sie zur selbständigen Auseinandersetzung anzuhalten. Das tun auch Kohlberg und seine Schüler, wenn sie mit Dilemmata arbeiten: Im Gegensatz zu den moralischen Geschichten, die so lange unsere Schulbücher bevölkerten, führen die Dilemmasituationen nicht zu moralischen Lehrsätzen, die übernommen werden sollen, sondern halten dazu an, daß Leser bzw. Hörer selbst in eine Argumentation eintreten. Im Blick auf die höchste Stufe des moralischen Urteils ist auch nur ein solcher Weg möglich. Denn wenn die höchste Stufe in der freien Gewissensentscheidung liegen soll, dann muß der Lernprozeß selbst von Selbständigkeit und Freiheit des Denkens gekennzeichnet sein. Hier ergibt sich nun auch, so meine ich, eine besondere Chance für den Literaturunterricht. Es liegt im Wesen literarischer Texte, daß sie meist nicht Lösungen und Antworten geben, sondern den Leser in Konfliktsituationen hineinführen und ihn mit Fragen zurücklassen. Hier setzt deshalb eine Literaturdidaktik, die sich auf das kognitivistische Entwicklungsmodell beruft, an.

Kommunikative Ethik und Didaktik

Die Entwicklung des moralischen Urteils ist nun allerdings nicht nur als individuelles Lernen zu begreifen. Schon Piaget macht deutlich, daß die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit an die Erfahrung von Gemeinsamkeit gebunden ist. Ein Individuum, das nur sich selbst sieht, bleibt egozentrisch, sieht gar keine Veranlassung, überhaupt moralisch zu denken. In der neuesten Moralphilosophie ist der damit angesprochene Aspekt von Karl-Otto Apel und Habermas konsequent zu einer kommunikativen Ethik weitergedacht worden. In diesem Zusammenhang wird betont, daß für moralische Urteile nicht nur die freie Entscheidung Voraussetzung ist, sondern daß auch die Möglichkeit der freien Auseinandersetzung unter Menschen gegeben sein muß; unter den Bedingungen von Herrschaft sind nur Befehl und Ge-

horsam möglich. Während Kant noch davon ausging, daß der Mensch allein dadurch, daß er sich auf seine Vernunft besinnt, im Sinne des kategorischen Imperativs („Handle so, daß die *Maxime* deines Willens jederzeit zugleich als *Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung* gelten könne“) entscheidet, so verweist die kommunikative Ethik darauf, daß das allgemeine Interesse letztlich nur von der Allgemeinheit selbst, nämlich durch den Austausch von Argumenten, hergestellt werden könne. In der Tat hat ja nicht zuletzt die Geschichte unseres Jahrhunderts gezeigt, daß da, wo kein Bemühen um eine herrschaftsfreie Auseinandersetzung vorhanden ist, auch das Verbrechen argumentativ gerechtfertigt wird.

Aus kommunikationsethischer Sicht ergeben sich Anforderungen an das Unterrichtsgespräch: Wenn es einen Beitrag zur Entfaltung der moralischen Urteilsfähigkeit leisten soll, dann muß es den freien Austausch von Argumenten ermöglichen. Nicht einfach das Herausfinden der Intention des Autors oder des Lehrers, sondern die Konzentration auf die im Text entfaltete Problematik und die Diskussion der eigenen Einschätzungen müssen das Unterrichtsgespräch bestimmen. In ähnlicher Weise ist auch die schriftliche Auseinandersetzung, z. B. die Erörterung, als adressatenbezogene Argumentation zu verstehen. Nun mag man einwenden, ein solcher Umgang mit Literatur sei reine Utopie, denn in einer Zwangsinstitution wie der Schule sei ein herrschaftsfreier Austausch von vornherein unmöglich. Es ist das Dilemma jeder Erziehung zur Selbständigkeit, daß sie Einfluß darauf nehmen will, daß sich die Heranwachsenden von Einflüssen befreien. Dieser Widerspruch ist unauflösbar; es ist nur möglich, ihn sich bewußt zu machen und Erziehung und Unterricht unter der Perspektive ihres Überflüssigwerdens zu gestalten. Für das literaturvermittelte Gespräch und Schreiben ist immerhin festzuhalten, daß die Auseinandersetzung mit fiktionalen Texten auch eine Chance sein kann: als simulierte Welt ermöglichen sie eine Art Probanden, entlastet von inneren und äußeren Zwängen, die in Realsituationen so oft die unvoreingenommene Argumentation erschweren. Auch Schule sollte eine solche experimentierende Auseinandersetzung ermöglichen.

Perspektivenübernahme

Der besondere Beitrag, den die Literatur für die moralische Entwicklung leisten kann, ergibt sich aber erst aus einem weiteren Aspekt. Die kognitivistische Theorie hat gezeigt, daß die Entwicklung des moralischen Urteils eng mit der Überwindung egozentrischer Sichtweisen zusammenhängt. Wenn ich nicht in der Lage bin, die Perspektiven anderer Menschen nachvoll-

ziehen zu können, bin ich auch nicht fähig, einen moralischen Standpunkt einzunehmen, der über ein Zweck-Mittel-Denken oder über blinde Unterordnung unter Befehle hinausgeht. Die Erforschung dieser Fähigkeit zur Perspektivenübernahme stellt heute einen Schwerpunkt in der kognitivistischen Entwicklungspsychologie dar. Heranwachsende lernen schon als Kind, daß Sachverhalte unterschiedlich aufgefaßt werden können, erwerben sich eine distanzierte Perspektive (so als würden sie als dritte Person einen Konflikt beurteilen), beziehen damit verschiedene Perspektiven aufeinander und lernen schließlich, die Perspektiven auch in größere Zusammenhänge, z. B. historisch-gesellschaftlich einzuordnen. Literatur kann nun als das vielleicht wichtigste Medium betrachtet werden, das sich die Menschheit zur Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme geschaffen hat. Literarische Texte lassen uns fremde Erfahrungsperspektiven nachvollziehen, setzen verschiedene Perspektiven miteinander in Beziehung und regen dazu an, über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen nachzudenken. So lernen wir z. B. begreifen, warum Effi Briest Ehebruch begeht, Instetten auf dem Duell besteht, Werther sich tötet, Michael Kohlhaas zum Verbrecher wird. Perspektivenübernahme heißt dabei nicht, daß man die andere Perspektive auch gutheißt. Aber wir sehen uns aufgefordert, uns ernsthaft mit anderen Sichtweisen und Lebensentscheidungen auseinanderzusetzen. Literaturunterricht sollte eine Hauptaufgabe darin sehen, Raum für eine solche Auseinandersetzung zu schaffen.

Empathie

Beim Lesen literarischer Texte erfolgt die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen nicht nur denkend, sondern auch gefühlsmäßig über Identifikationsprozesse mit literarischen Figuren. In der Psychologie nennt man dieses Mitfühlen mit anderen Empathie. Die Rolle, die sie in literarischen Verstehensprozessen spielt, macht deutlich, inwiefern der Beitrag des Literaturunterrichts zur moralischen Entwicklung über den kognitiven Ansatz von Kohlberg hinausgeht (und auch über die Verfahrenswissen, die in der Regel im Ethikunterricht zur Anwendung kommen). Die besondere Leistung des Literaturunterrichts liegt im Wechselspiel von Empathie, Perspektivenübernahme und Argumentation. Durch den Empathiebegriff ergibt sich übrigens ein zusätzlicher Bezug zur aufklärerischen Idee literarischer Bildung. Das Mitleiden ist für Schriftsteller und Theoretiker der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts (z. B. für Gotthold Ephraim Lessing und Friedrich von Blankenburg) die wichtigste Wirkungskategorie der Literatur gewesen. Im Horizont der gegenwärtigen Sozialpsychologie wird

deutlich, daß die Mitleidspoetik weit mehr als nur ein Ausdruck bürgerlicher Machtlosigkeit war, als die sie oft diskreditiert worden ist. Die Aufklärer wußten, daß die Fähigkeit zum Mitleiden eine Grundlage für die Moralität des Menschen ist.

Aber noch in ganz anderer Weise wird man die Entwicklung empathischer Fähigkeiten heute als einen wichtigen Bestandteil moralischer Entwicklung betrachten müssen. Die Moralphilosophie in der Tradition Kants bezieht sich nur auf soziales Handeln. Wir erkennen heute zunehmend, daß wir auch eine ethische Verantwortung gegenüber der natürlichen Umwelt übernehmen müssen (das ist das Hauptthema der Verantwortungsethik von Hans Jonas, die zur Zeit im Mittelpunkt der moralisch-philosophischen Diskussion steht). Man könnte sagen, daß unser Umgang mit der Natur in der Regel der präkonventionellen Ebene der moralischen Entwicklung entspricht: Es ist ein instrumentelles Zweck-Mittel-Denken, das unsere Einstellung zur natürlichen Umwelt beherrscht. Man müßte aber, angesichts der Übermacht, die der Mensch über die Natur errungen hat, auch hier die egozentrische, d. h. menschenbezogene Sichtweise ergänzen durch eine Einstellung, die auch der Natur ihr eigenes Recht zum Sein zugesteht. Jürgen Kreft hat im Anschluß an Habermas in diesem Zusammenhang von einem nicht-objektivistischen Umgang mit der Natur gesprochen. Wenn dieser Aspekt berücksichtigt wird, ergeben sich Bezüge insbesondere zu nicht-abendländischen Ethiken, die weniger anthropozentrisch sind. Für Literatur ist es kennzeichnend, daß sie gerade diesen nicht-objektivistischen Umgang mit der Natur immer wieder herausstellt. Sie entwickelt Sensibilität für die natürliche Umwelt, eine Art Empathie mit dem nicht-menschlichen Sein.

Wenn man, gerade aus literaturdidaktischer Sicht, auch die affektiven Aspekte der moralischen Entwicklung betont, so heißt das nicht, daß nun gefühlsmäßiges Wert-Erleben gegen die rationale Argumentation ausgespielt werden soll. Jonas hat ausgeführt, daß sowohl eine gefühlsmäßige Empfänglichkeit für den Appell des Guten als auch der Anspruch, ethische Pflichten rational zu beglaubigen, notwendig seien. Ein Literaturunterricht, der ein Wechselspiel zwischen emotionaler Betroffenheit und kritischer Argumentation in Gang setzt, kann einer solchen Zielsetzung entsprechen.

Das Stufenproblem in unterrichtsbezogener Sicht

In Programmen und Unterrichtseinheiten, die sich auf Kohlbergs Theorie stützen, geht man in der Regel davon aus, daß die Schüler oder Kursteilnehmer mit Argumentationen zu konfrontieren seien, die um eine halbe oder ganze Stufe höher angesiedelt sind als die Stufe, auf der sie sich selbst

bestimmen, so vielfältig, daß sich kaum ein einheitliches Bild ergibt, sondern jeweils nur eine Tendenz. Es zeigt sich immer wieder, daß die gleichen Schüler je nach Komplexität einer Problemstellung, persönlicher Betroffenheit und situativen Bedingungen auf unterschiedlichen Stufen des moralischen Urteils argumentieren. Der Lehrer sollte sich deshalb nicht zur Leitlinie machen, schrittweise von einer Stufe zur anderen zu führen; wohl aber ist es sinnvoll,

immer wieder Impulse zur Ausdifferenzierung der moralischen Argumentation zu geben. Ein streng stufenorientiertes didaktisches Konzept wäre sowieso nur in bezug auf den Übergang von der konventionellen zur postkonventionellen Stufe möglich (darauf beziehen sich kennzeichnenderweise auch die Mehrzahl der existierenden Programme und Unterrichtsmodelle). Denn wie soll ein Unterrichtender glaubwürdig auf eine Stufe hinerziehen, die er selbst schon verlassen hat? Nach meiner Erfahrung gibt es im übrigen auch bei Heranwachsenden, die noch der präkonventionellen oder konventionellen Ebene verhaftet sind, immer wieder Vorgriffe auf postkonventionelle Argumentationen. Der Horizont zur postkonventionellen Argumentation sollte deshalb immer offen gehalten, aber natürlich nicht eingefordert werden. Zwei Aspekte erscheinen mir besonders wichtig:

1. Auf jeder Stufe gibt es eine Phase der Nachahmung und eine Phase der eigenständigen Argumentation. So kann es durchaus vorkommen, daß postkonventionelle Argumentationen z. B. einfach vorgebracht werden, weil die Schüler merken, daß so etwas erwartet wird (das geschieht vor allem dann, wenn man die Schüler in forciert Weise auf Reflexionsstufen be-

fördern will, die ihnen eigentlich noch nicht angemessen sind). Eine solche nachahmende Wiedergabe (Inhaltslernen) kann zwar ein Hilfe sein, weiterführende Einsichten zu gewinnen, aber das Ziel ist erst erreicht, wenn die Schüler selbständig und selbstverantwortlich zu differenzierten Argumentationen gelangen (Strukturlernen).

2. Im übrigen muß man sich davor hüten, Argumentationen auf den unteren Ebenen abzuwerten. Denn (und das wird m. E. von den Kohlbergianern z. T. zu wenig deutlich gemacht) die unteren Stufen werden nicht einfach ungültig, wenn eine höhere Stufe erworben ist. Für viele Lebenssituationen bleibt das zweckrationale vorkonventionel-



G. Piepenhagen, *Ground Zero* – Ethische Instanzen sind ...

kognitiv befinden (sog. n+1-Hypothese). Ich halte ein solches Vorgehen für unpraktikabel und illusionär. Es setzt voraus, daß eine eindeutige Zuweisung der Schüler und Texte auf jeweils eine Stufe überhaupt möglich ist. Dies ist angesichts der durchaus kontroversen psychologischen Diskussion um die genaue Definition der Stufen problematisch und stellt m. E. eine kurzschlüssige Übertragung experimenteller Bedingungen auf komplexe Praxisfelder dar. Selbst wenn durch Tests eindeutige Stufenzuschreibungen möglich sein sollten, so sind unter natürlichen Bedingungen (denen ich in diesem Zusammenhang auch die Schulsituation zuordne) die Faktoren, die die moralische Argumentation jeweils

le Verhalten durchaus angebracht, ebenso das normorientierte der konventionellen Ebene. Wir befragen nicht in jeder Situation die Regeln und Normen, nach denen wir uns verhalten, sondern brauchen – auch zu unserer Entlastung – die Abstützung auf konventionelle Argumentation. Moralische Entwicklung sollte deshalb nicht heißen: Überwindung der jeweiligen Stufe, sondern: Ergänzung des jeweiligen Niveaus durch die Fähigkeit, auch auf höherer Stufe

Gesinnung der Schüler zu achten oder bestimmte Werte zu vermitteln. Wohl aber soll er Anstöße geben, durch die den Schülern die Chance einer differenzierten Argumentation gegeben wird. Dabei kann an folgende Problemstellungen gedacht werden⁶⁾.

– Es ist wichtig, daß Konfliktsituationen überhaupt erkannt werden und über Lösungsmöglichkeiten nachgedacht wird. Fragen nach den Interessen der Beteiligten, nach ihren Motivationen, nach den Folgen von Verhaltensweisen können dabei eine Rolle spielen (solche Fragestellungen sind bereits auf präkonventioneller Ebene lösbar).

– In einer weiteren Ausdifferenzierung können Interessen gegeneinander abgewogen und aufeinander bezogen werden. Dadurch ergeben sich übergeordnete Perspektiven – z. B. Überlegungen zu Verhaltensweisen, die im gemeinsamen Interesse von mehreren Figuren liegen (solche Überlegungen fördern den Übergang von der präkonventionellen zur konventionellen Ebene).

– Weiterführende Möglichkeiten bestehen nun darin, ausdrücklicher über die Normen und Wertvorstellungen nachzu-

sich die Frage, wie sich ein Lehrer zu verhalten habe, wenn Argumentation und Lösungsvorschläge der Schüler eine Richtung einschlagen, die seiner Intention widersprechen. Ist man da als Unterrichtender moralisch gefordert, die richtige Auffassung nun durchzusetzen? Der pädagogische Konflikt zwischen Führung und Freiheit zeigt sich hier in aller Schärfe. Hauptmaxime für den Lehrer muß m. E. auch in solchen Fällen sein, Ansatzpunkte zu suchen, die die Schüler zu weiterem Nachdenken anregen; dabei ist das Offenhalten eines Problems sinnvoller als das Festhalten eines erzwungenen Ergebnisses. Darüber hinaus allerdings darf und soll der Unterrichtende sich auch selbst in der Diskussion als Partner, dem ein Recht zur Darlegung seiner Meinung zusteht, begreifen. Eine klare Stellungnahme ist ehrlicher und läßt auch den Schülern mehr Freiheit als der Versuch, durch Fragen erwünschte Antworten herbeizumaneuropäisieren. Natürlich darf die Meinungsäußerung des Lehrers nicht mit dem Anspruch verknüpft sein, daß die Schüler nun die gleiche Ansicht zu vertreten hätten. Das kann in einer Institution wie der Schule, die durch ungleiche Machtverteilung gekennzeichnet ist, nur gelingen, wenn den Schülern immer wieder die Erfahrung vermittelt wird, daß sie auch dann, wenn sie abweichende Meinungen vertreten, ernstgenommen werden.

Im Hinblick auf die Unterrichtsmethoden ist schließlich zu betonen, daß neben der argumentativen Auseinandersetzung mit moralischen Problemen der produktive Umgang mit literarischen Texten für die Unterstützung der moralischen Entwicklung wichtig ist. Durch szenisches Spiel und kreatives Schreiben kann ein intensives Hineindenken und Hineinfühlen in Figuren und Situationen ermöglicht und so Vorstellungskraft und Empathiefähigkeit gefördert werden. Auch die Vergegenwärtigung eigener Wünsche, Bedürfnisse und Aggressionen im Spiegel der Literatur kann wichtig sein, denn eine Moral, die sich nur durch Unterdrückung der Triebwelt aufrechterhält, wird unmenschlich – und oft genug hat gerade die Literatur gezeigt, daß die normwidrige Artikulation von Bedürfnissen ein Schritt zu neuen, humaneren Wertorientierungen sein kann.

Zur Frage der Textauswahl

Es versteht sich, daß im Rahmen der hier vertretenen Position die moralische Vorbildfunktion von Texten, ihren Figuren und Inhalten nicht Kriterium für die Auswahl sein kann. Im Hinblick auf die moralische Entwicklung ist vielmehr zu prüfen, ob Texte zum Nachvollzug von Erlebnisperspektiven und zum Nachdenken über Konfliktsituationen anregen. Dabei kommt es nicht nur auf die Texte selbst, sondern auch auf die methodischen Möglichkeiten an. Durch



... Empathie und Vernunft – G. Piepenhagen, *Hiroshima Grabtuch*

argumentieren und Einsichten gewinnen zu können. Das heißt zugleich, daß auch die unteren Stufen im jeweils angemessenen Rahmen einer Förderung und Bestätigung bedürfen. Ich komme vor dem Hintergrund einer solchen Einschätzung zu den folgenden Ratschlägen:

Ratschläge für die Unterrichtsgestaltung

Grundprinzip eines Literaturunterrichts, der einen Beitrag zur moralischen Entwicklung der Schüler leisten will, muß das Bemühen sein, die Schüler immer wieder zur möglichst selbständigen Auseinandersetzung mit den Konflikten, die in literarischen Texten modelliert werden, anzuregen. Diese Auseinandersetzung soll nicht nur theoretisch-analysierend geschehen, sondern aus einem auch emotionalen Mitvollzug des literarisch Gestalteten erwachsen. Es ist nicht die Aufgabe des Lehrers, auf die

denken, von denen Figuren geleitet sind (das bewirkt Argumentationen auf konventioneller Ebene).

– Normen und Wertvorstellungen können gegeneinander abgewogen und auf ihre Berechtigung hin befragt werden. Damit kann auch das Problem der Begründung bestimmter Normen und ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen und historischen Bedingungen angesprochen werden (Übergang zur postkonventionellen Ebene).

– Schließlich gibt es die Möglichkeit, auch da nach ethischer Rechtfertigung zu fragen, wo auf den ersten Blick moralische Gesetze und gesellschaftliche Normen verletzt erscheinen – gerade die Literatur stellt den Leser ja immer wieder vor solche Fragen (Hinführung zu autonomer, prinzipiengeleiteter Argumentation).

Wenn der Unterricht, wie hier vorgeschlagen, mehr von den Problemstellungen als von den Ergebnissen her geplant wird, stellt

entsprechende Fragestellungen und Produktionsaufgaben kann z. B. der in einem Text angelegte Problemhorizont erweitert oder sogar eine Perspektive eingenommen werden, die von der Erzählerperspektive und der Autorenintention abweicht. Differenzierte, sprachlich dichte, sensible Texte regen Problembewußtsein und Mitfühlen bei den Schülern in der Regel am stärksten an, wobei allerdings auf die jeweiligen altersspezifischen Verstehensmöglichkeiten Rücksicht zu nehmen ist. Das Kohlberg-sche Stufenschema kann dabei nur sehr begrenzt Entscheidungshilfe bieten. Ich habe schon oben darauf hingewiesen, daß eine Zuweisung der Schüler zu einzelnen Stufen problematisch ist. Die oft vertretene n + 1-Hypothese ist aber auch aus didaktisch-methodischen Gründen bedenklich. Wenn ich nämlich Texte heraus suche, die in ihrer Problemstruktur jeweils eine Stufe über der der Schüler anzusiedeln sind, gerate ich unweigerlich in die Versuchung, die Schüler auf diese höhere Stufe hinauf-zuhieven. Sie werden schnell herausfinden, daß eine bestimmte Argumentationsweise erwünscht ist – und schon ist ein gängelnder Literaturunterricht in Gang gesetzt, der den Grundintentionen der moralischen Bildung zuwiderläuft. Wir sollten deshalb bei der Textauswahl unser Augenmerk in erster Linie darauf richten, ob das Angebot den Schülern Wege zur Empathie, Perspektivenübernahme und argumentativen Auseinandersetzung in einer Weise eröffnet, daß sie nicht nur vorgefaßte Meinungen – seien es ihre eigenen, seien es die ihnen durch Lehrer auf die Zunge gelegten – wiedergeben, sondern sich auf das Abenteuer neuer Erfahrungen und Einsichten einlassen. Ein solcher Unterricht baut letztlich darauf, daß die Instanz für ethische Entscheidungen nicht in einer gesellschaftlichen Institution – weder in der Kirche noch im Staat noch in der Wissenschaft – zu finden ist, sondern in der Empathiefähigkeit und der Vernunft eines jeden. Diese inneren Kräfte gilt es deshalb im Unterricht zu stärken – im Vertrauen darauf, daß die Heranwachsenden ihren Weg selbst finden können.

Zu den Unterrichtsmodellen

Wie nach dem Gesagten verständlich, zielen die folgenden Modelle nicht auf Gesin-nungsbildung in der Art, daß mit Hilfe litera-rischer Texte moralische Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Vielmehr wollen wir zeigen, wie Schüler in eine intensive gefühlsmäßige und kognitive Auseinander-setzung mit Figuren, ihren Verhaltenswei-sen und Handlungsentscheidungen hinein-geführt werden können. Für die Grund-schule und die Sekundarstufe I stehen Texte der neueren Kinder- und Jugendlite-ratur (von Hans Manz, Josef Guggenmos, Christine Nöstlinger, Peter Härtling, Ursula

Wölfel, Susan E. Hinton) im Vordergrund. Aus der Erwachsenenliteratur werden Tex-te vorgeschlagen, die vielleicht nicht jeder-mann in einem Heft über Literatur und Moral erwartet. Brechts Keuner-Geschichten wir-ken fast antimoralisch, da sie gängige Normerwartungen in Frage stellen. Aber gerade deshalb erscheinen sie uns für das Problem der Moral interessant; sie zwingen den Leser, über das vermeintlich Selbstver-ständliche nachzudenken. – In den Model-len zu Schnurre und zum Sophokleischen Ödipus wird das Problem der Schuld aufge-griffen. Bei Schnurre geht es vor allem um die emotionale Verarbeitung von Schuld, im Ödipusmodell wird gezeigt, daß das Drama nicht nur als Darstellung eines schicksal-haften Schuldigwerdens verstanden wer-den kann, sondern in der Hauptfigur einen verantwortlich handelnden Politiker zeigt, der sich einem moralischen Anspruch stellt; die Einbeziehung von Aktualisierungen des Ödipusmythos stellt den Bezug zur Gegen-wartsliteratur und zu heutigem Problemver-ständnis her. – Im Modell zum *Siebten Kreuz* von Anna Seghers, wiederum einem Beispiel politischer Literatur, wird gezeigt, wie durch Produktionsaufgaben die Kon-fliktsituationen der kleinen Leute erschlos-sen werden können.

Anmerkungen

¹⁾ Zitiert nach Hermann Helmers: *Geschichte des deut-schen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart: Klett 1970, S. 183

²⁾ Zitiert nach Helmers a. a. O. S. 169

³⁾ Zitiert nach Otto Schober: *Studienbuch Literaturdidak-tik*. Kronberg/Ts.: Scriptor 1977, S. 65

⁴⁾ Zitiert nach Schober a. a. O. S. 137

⁵⁾ Vgl. z. B. Habermas 1983 (s. Lit.vz.), S. 187 f.

⁶⁾ Diese Hinweise sind u. a. beeinflusst durch Oser's Untersuchungen zur Entwicklung der Interaktionskom-petenz. Vgl. Oser 1981 (s. Literaturhinweise), S. 97 f.

Literaturhinweise

Die Literatur zum Problem der moralischen Erziehung ist kaum mehr überschaubar. Vor allem in jüngster Zeit erscheinen ständig neue Publikationen. Einen Einblick in die Diskussionszusammenhänge vermitteln z. B.:

– Karl Ernst Maier: *Grundriß moralischer Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1986

– Lutz Mauermann/Erich Weber (Hrsg.): *Der Erzie-hungsauftrag der Schule*. Donauwörth: Auer 1978

– Gerhard Portele (Hrsg.): *Sozialisation und Moral*. Weinheim und Basel: Beltz 1978

– Günter Schreiner (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig: Pedersen 1983

Den Ansatz von Kohlberg findet man dargestellt und ausgewertet vor allem in:

– Stefan Aufenanger/Detlef Garz/Michael Zutavern: *Erziehung zur Gerechtigkeit: Unterrichtspraxis nach Lawrence Kohlberg*. München: Kösel 1981

– Rainer Döbert/Jürgen Habermas/Gertrud Nunner-Winkler: *Entwicklung des Ichs*. Köln: Kiepenheuer + Witsch 1977

– Walter Herzog: *Mit Kohlberg unterwegs zu einer päd-agogischen Theorie der moralischen Erziehung*. In: Neue Sammlung 28 (1988), S. 16 – 34

– Lawrence Kohlberg: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974

– Lawrence Kohlberg/Charles Levine/Alexandra Hower: *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel: Karger 1983

– Georg Lind/Jürgen Raschert (Hrsg.): *Moralische Urteilsfähigkeit*. Weinheim und Basel: Beltz 1987

– Ralph L. Mosher (Hrsg.): *Moral Education*. New York: Praeger 1980

Besonders informativ als kritische Würdigung von Kohl-bergs Konzept ist

– Günter Schreiner: *Gerechtigkeit ohne Liebe – Autono-mie ohne Solidarität?* In: Zeitschrift für Pädagogik 1979, S. 505-528

Die gründlichste Kritik an Kohlbergs Ansatz findet man in

– Ulf Peltzer: *Lawrence Kohlbergs Theorie des morali-schen Urteilens*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1986 Eine Erweiterung des Kohlbergschen Ansatzes im Hin-blicke auf Interaktionsprozesse nimmt Oser vor:

– Fritz Oser: *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1981

Neben Kohlbergs Konzept spielt in der neueren Diskus-sion vor allem der Wertklärungsansatz in der Pädagogik eine Rolle; dazu als schulpraktisches Beispiel:

– Lutz Mauermann/Gerhard Nickmann/Hermann Stad-ler (Hrsg.): *Wertklärung und Wertorientierung*. Donau-wörth: Auer 1981

Die wichtigsten einschlägigen Publikationen von Piaget und Habermas sind:

– Jean Piaget: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frank-furt a. M.: Suhrkamp 1981

– Jürgen Habermas: *Moralbewußtsein und kommunika-tives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1983

Zum Problem von Perspektivenübernahme und Empa-thie in entwicklungspsychologischer Sicht siehe

– John H. Flavell u. a.: *Rollenübernahme und Kommuni-kation bei Kindern*. Weinheim und Basel: Beltz 1975

– Martin L. Hoffman: *Vom empathischen Mitleiden zur Solidarität*. In: Schreiner (Hrsg.) 1983 (s. o.), S. 235 – 265

– Robert L. Selman: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984

Im Text ist ferner erwähnt:

– Hans Jonas: *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1984

Die Anwendung des Kohlbergschen Ansatzes in der Literaturdidaktik ist vor allem durch Krefz vorgenommen worden, vgl.:

Jürgen Krefz: *Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler*. In: Westermanns Pädagogi-sche Beiträge 30 (1978), S. 498 – 502

Jürgen Krefz: *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Hei-delberg: Quelle und Meyer 1977

– Jürgen Krefz: *Moralische und ästhetische Entwicklung im didaktischen Aspekt*. In: Fritz Oser/Wolfgang Althoff/Detlef Garz (Hrsg.): *Moralische Zugänge zum Men-schen, Zugänge zum moralischen Menschen*. Mün-chen. Kindt 1986, S. 257 – 280

Schüler von Krefz haben ausführliche Erprobungen des Ansatzes im Unterricht vorgenommen, vgl.:

– Klaus Langebeck: *Moralisches Urteil im Literaturun-terricht*. Hamburg: Lüdke 1983

– Klaus Weid: *Klassikrezeption im Literaturunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang 1987

Einen z. T. davon abweichenden literaturdidaktischen Ansatz vertritt

– Volker Ladenthin: *Erziehung durch Literatur?* Essen: Blaue Eule 1989

Zur moralpsychologischen Interpretation von Schüler-äußerungen im Literaturunterricht und den daraus zu ziehenden didaktischen und methodischen Folgerun-gen vgl. ferner

– Kaspar H. Spinner: *Entwicklungsspezifische Unter-schiede im Textverstehen*. In: K. H. S. (Hrsg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht 1980, S. 33 – 50

– Heiner Willenberg u. a.: *Zur Psychologie des Literatu-runterrichts*. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1987

Wichtig erscheint mir schließlich für eine nicht-indoktrinierende Behandlung von Wertfragen im Unterricht die Position der argumentationstheoretischen Praktischen Philosophie; dazu siehe

– Matthias Gatzemeier: *Sollen (Philosophie-)Lehrer Werthaltungen vermitteln?* In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 3 (1981) H. 3, S. 123 – 132

Kaspar H. Spinner ist Professor an der Universität Augsburg und Mitherausgeber dieser Zeitschrift.